

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ  
УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
очной формы обучения, группы 02021306  
Зякиной Елизаветы Владимировны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Алтухова Т.А.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	7
1.1. Понятие коммуникативно-речевого поведения.....	7
1.2. Коммуникативно-речевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Методические аспекты использования игры в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.....	22
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	36
2.1. Изучение состояния коммуникативной направленности логопедических занятий.....	36
2.2. Методические рекомендации по использованию игры в формировании коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

С первых дней жизни человек нуждается быть услышанным другим и получить эмоциональный отклик, что является общением, одним из необходимых условий жизнедеятельности. В процессе накопления социального опыта люди овладевают сложной и многогранной деятельностью - общением.

Высокий уровень коммуникации выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства. Зачатки отношений ребёнка с другими активно развиваются в дошкольном коллективе, на которых строится дальнейшее развитие личности.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника, влияют на общий уровень его деятельности (М.И. Лисина, А.Г. Рузская). Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений, но обыденной деятельностью современного ребёнка является просмотр мультфильмов, игры в компьютере, тем самым коммуникация сводится к минимуму.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями (В.П. Глухов, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, О.В. Дзюба, А.Н. Кашина, О.С. Павлова и др.).

Развитие коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи становится очень актуальной так как в настоящее время число детей, имеющих недостатки речевого развития, увеличивается. Многими современными исследователями Е.О. Канунниковой, О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой и другими отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и доказана необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков.

В формировании коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста рядом исследователей рекомендуется использовать игру (Е.А. Колодовская, Л.Р. Мунирова, Л.Г. Соловьева, Т.Б. Филичева и др.). Исследователи отмечают, что игра способствует интенсивной коммуникативной практике, создает контакт, на основании которого ребенок выстраивает собственное высказывание.

В связи с выше сказанным можно рассматривать выбранную нами тему ВКР «Использование игры в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях» актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по формированию коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

**Цель:** определить методические аспекты использования игры в формировании коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

**Объект:** коммуникативная направленность логопедического занятия как условие формирования коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет:** организационно-методические аспекты использования игры в формировании коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

В соответствии с объектом, предметом и целью были выделены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Оценить коммуникативную направленность логопедического занятия как условие формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по использованию игры в формировании коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

**Гипотеза:** включение в структуру логопедического занятия дидактических и сюжетно-ролевых игр, целенаправленное руководство организацией игры с целью активизации их коммуникативного потенциала, будет способствовать повышению коммуникативной направленности логопедического занятия и формированию коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологической база исследования:**

- работы в области изучения коммуникативно-речевого поведения (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, И.Ю. Левченко, И.А. Стернин, В.В. Ткачева и др.);

- работы в области изучения общего недоразвития речи у дошкольников и его преодоления (Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.Е. Ляско, С.Н. Шахновская и др.);

- работы в области изучения коммуникативно-речевых особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, О.В. Дзюба, Е.В. Ковылова, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева и др.);

- работы в области преодоления коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (С.В. Артамонова, О.П. Гаврилушкина, Б.М. Гриншпун, Е.П. Дегтярева, Е.О. Канунникова, А.Н. Кашина, Е.М. Холодилова и др.);

- работы посвященные использованию игры в формировании коммуникативно-речевых умений дошкольников с общим недоразвитием речи (О.М. Елисеенкова, Е.А. Колодовская, Л.Р. Мунирова, Т.И. Никифорова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Т.Я. Ярошевич и др.).

В работе использовались следующие **методы исследования**: *теоретический анализ и обобщение* психолого-педагогической литературы; *эмпирическое наблюдение*; *метод количественного и качественного анализа результатов исследования*.

**База исследования:** МБДОУ № 15, МАДОУ № 29, МБДОУ № 67, МБДОУ № 52, МБДОУ №10, МБДОУ № 64, МАДОУ №6, МБДОУ № 52, МБДОУ №13, МАДОУ д/с № 74.

**Структура работы:** ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

## 1.1. Понятие коммуникативно-речевого поведения

Неизменно одной из главных потребностей человека является коммуникация. Этот вопрос был предметом интереса таких ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, и др. Исследователи данной проблемы отмечают, что установление контакта между людьми, регулирует их общую работу, является предметом познания и основой развития личности. Отечественные психологи выделяют коммуникацию как ведущий вид деятельности человека, направленный на познание и оценку самого себя с помощью взаимодействия с иными людьми (12, 34, 36).

Деятельность общения осуществляется на основе ряда функций (номинации, обобщения, познания), которые реализуются речью. Речь представляет собой сложную психическую деятельность, подразделяющуюся на различные виды и формы. Является специфически человеческой функцией, которую можно определить, как процесс общения посредством языка. Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов (43).

О.С. Павлова (46) говорит о том, что коммуникация является одним из основных условий развития ребенка. Автор поясняет, что сформированность коммуникативных умений является ведущим видом человеческой деятельности, которая направлена на познание и оценку самого себя через других людей. А это значит, замечает автор, что использование речи с целью коммуникации, имеет принципиально важное значение в процессе развития ребенка.

Следует отметить, что наряду с понятием «общение», широкое продвижение получил термин «коммуникативная деятельность». Многими исследователями общение характеризуется как коммуникативная деятельность (10, 12, 34, 36).

Коммуникативная деятельность - это процесс двухстороннего обмена информацией, ведущей к взаимопониманию (57). В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. Словарь синонимов предлагает охарактеризовать понятия «коммуникативная деятельность» и «общение» как схожие синонимы, что даёт возможность считать эти термины равными (44). Коммуникация, по мнению психологов, - навыки и умение общения с людьми, от которых зависит благополучность людей разного возраста, образования, психологического развития, а также имеющих разный житейский навык.

Передача и получение информации в процессе взаимодействия возможны лишь посредством знаковых систем - вербальных и невербальных. Вербальная коммуникация осуществляется посредством речи и ее слушания. Под речью понимается естественный звуковой язык, т.е. система фонетических знаков, включающих два принципа - лексический и синтаксический. Речь является универсальным средством коммуникации, так как при передаче информации с ее помощью передается смысл сообщения. Благодаря речи осуществляется кодирование и декодирование всей информации (7).

Невербальная коммуникация включает в себя кинесику и пантомимику (взгляд, мимику, жесты, позы, телодвижения); такесику (рукопожатие, похлопывание, поцелуи), кожные реакции (покраснение, побледнение, пятна на коже, потоотделение); паралингвистику, экстралингвистику (темп, тембр, дикцию, артикуляцию, паузы, слова-паразиты); проксемику - пространственно-временную организацию общения (позиции за столом, дистанцию); ольфакторную систему (приятные и неприятные запахи окружающей среды) (47).

Одновременное использование вербальных и невербальных средств обусловлено стремлением конкретизировать информацию, сделать ее более выразительной и значимой с тем, чтобы воздействовать на собеседника. Несмотря на то, что в связанном употреблении невербальные средства занимают (вторичный план) коммуникации, они выполняют функцию воздействия с большей эффективностью (6).

По мнению А.А. Леонтьева (34), основной единицей коммуникативной деятельности является речевой акт. Каждый человек вступает в общение при необходимости удовлетворить свою жизненную потребность, достичь цели или среагировать на обращенную речь. Осуществляя общение, человек должен говорить не ради самой речи, а для того, чтобы оказать необходимое влияние.

С.Г. Якобсон (69) определяет под осуществлением коммуникативной деятельности прежде всего «внутренне смысловое личностное обращение человека к человеку». Кроме мастерства коммуникации при условиях общения существует и ещё одно направление, в рамках которого коммуникация рассматриваются как организация умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые с целью организации и реализации процесса общения, взаимодействия (22).

Коммуникативные умения – освоенный человеком способ определения отношений между людьми, к ним относят способность входить в контакт с незнакомым человеком, осознавать его индивидуальные особенности и намерения, предвидеть итоги его поведения и в соответствии с этим создавать собственные действия (27).

Формирование коммуникативных умений, одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Решающими факторами становления общения ребенка ученые считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития. У детей с недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных навыков. Вследствие их несовершенства не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности.

Г.В. Чиркина (66) приводит следующие данные об основных показателях формирования коммуникативных умений у детей:

- ребенок проявляет осознанный интерес к общению;
- ребенок активен, самостоятелен, общается в полную меру своих речевых возможностей и активно использует их для решения коммуникативных задач;
- ребенок способен оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к совету;
- ребенок критически относится к результатам общения, правильно оценивает вклад каждого участника.

В своем исследовании Е.М. Холодилова и С.В. Зотова указывают, что коммуникативные умения – это осознанные действия (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Коммуникативные умения необходимо формировать в дошкольном возрасте потому, что этот возраст является самым благоприятнейшим для введения ребенка в речевую среду, ознакомления его с разнообразными речевыми ситуациями. Формирование коммуникативных умений идёт в непрерывном единстве с формированием у детей средств общения и речи. Несовершенство коммуникативных умений, речевая инактивность не

обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение детей (64).

По мнению Л.Р. Мунировой (40) коммуникативные умения являются сложными умениями высокого уровня, включающими в себя простейшие элементарные навыки. Большинство авторов классифицируют коммуникативные умения как информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные.

Часто коммуникативные умения делят на письменные и устные. Первые заключаются в умении вести переписку, общаться с помощью различных видов связи, где исключена устная речь. Письменная коммуникабельность проявляется в том, насколько четко и структурировано, составлен документ, последовательно изложены в нем мысли, а также в отсутствии грубых орфографических и стилистических ошибок. В свою очередь устные – это умения, которые проявляются при непосредственном общении, или общении по телефону. Устная коммуникабельность включает в себя способность четко и адекватно излагать свои мысли, умение расположить к себе собеседника с первых минут разговора, а также в способности слушать своего оппонента (7).

Впервые термин «коммуникативное поведение» был использован в работе И.А. Стернина (56) «О понятии коммуникативного поведения» и относился к национальному коммуникативному поведению. Особенности общения того или иного народа, описанные в совокупности, представляют собой описание коммуникативного поведения этого народа. Под коммуникативно-речевым поведением понимается весь комплекс отношений, включенных в речевой акт, т.е. вербальную и невербальную информацию, паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта, обстановку, в которых этот факт происходит. Следовательно, коммуникативно-речевое поведение - это речевые поступки индивидуумов в типовых ситуациях, отражающих специфику языкового сознания данного социума (65).

В отличие от предметно-практической деятельности, коммуникативно-речевое поведение направлено на установление отношений между субъектами. Рассматривая этот вопрос Е.В. Горшкова выделяет четыре основные фазы в процессе осуществления коммуникации (16):

- 1) побуждение к действию;
- 2) уточнение ситуации действие;
- 3) само действие; свертывание действия.

В своих работах В.В. Соколова (52) толкует коммуникативное поведение как совокупность правил и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных условиях. По ее мнению, элементами коммуникативного поведения являются:

- речевые этикетные формулы и ситуации их употребления;
- принятые в определенных ситуациях темы общения;
- продолжительность общения;
- соблюдение временных рамок коммуникации;
- интервалы общения различных групп людей;
- частота общения определенных групп людей;
- приоритеты общения различных коммуникативных групп и т.п.

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период детства и зависит, прежде всего, от опыта общения со сверстниками. Эта чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения (51).

Коммуникативно-речевое поведение дошкольника включают в себя умение распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих его людей, детей и взрослых, выражать собственные эмоции вербальными и невербальными

способами. Кроме этого, включает в себя умения ребенка сотрудничать, слушать и слышать, обмениваться информацией (3).

Главными условиями становления коммуникативного поведения ребенка считается его взаимодействие с взрослыми, их отношение как к личности, учет ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнул ребенок на данном этапе развития (22).

Наряду с понятием «коммуникативно-речевая деятельность» существует понятие «коммуникативно-речевой ситуации» (КРС). Под КРС понимается такой набор характеристик ситуативного контекста, который определяет формирование процесса общения, вызывая необходимость обращения к речи как средству разрешения проблемной ситуации действительности, и оказывает непосредственное влияние на развитие данного процесса (1).

О.В. Анциферова (1) выделяет определенную структуру в коммуникативной ситуации, которая состоит из следующих компонентов:

- 1) говорящий (адресант);
- 2) слушающий (адресат);
- 3) отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим;
- 4) тональность общения (официальная — нейтральная — дружеская);
- 5) цель;
- 6) средство общения (язык или его подсистема — диалект, стиль, а также жесты, мимика);
- 7) способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный);
- 8) место общения.

Эти компоненты суть ситуативные переменные. Изменение каждой из них ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативно-речевое поведение - это план речевых действий, для достижения поставленных

коммуникативных целей при помощи вербальных и невербальных средств воздействия в интересах достижения цели или результата общения. В реализации коммуникативно-речевого поведения важное место отводится коммуникативным навыкам, которые появляются у человека практически с самого рождения. Коммуникативно-речевое поведение определяется коммуникативно-речевой ситуацией, с помощью которой люди устанавливают контакт друг с другом, с целью обмена информацией.

## **1.2. Коммуникативно-речевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у дошкольников нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (10).

Р.Е. Левина отмечает, речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности (33).

Проблемой коммуникативно-речевого развития у детей с общим недоразвитием речи занимались О.П. Гаврилушкина (13), О.Е. Грибова (17), Б.М. Гриншпун (18), Р.Е. Левина (33), О.С. Павлова (45), Л.Г. Соловьёва (53), Т.Б. Филичева (63) и др. Исследователи указывают на стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, формирование речевых

навыков у таких детей осуществляется дисгармонично. Это затрудняет общение между детьми, возникают конфликты в коллективных видах деятельности, что приводит к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки. Вследствие, возникают трудности при обучении в школе и социальной адаптации ребенка.

О.Е. Грибова (17) считает, что нарушение собственного речевого развития может служить причиной возникновения проблем при общении. А в наиболее тяжелых формах нарушения речевого развития это может привести к отказу от речевой коммуникации совсем.

В своем исследовании Е.М. Холодилова (64) указывает, что формирование коммуникативных умений идёт в непрерывно с формированием у детей средств общения и речи. У детей в старшем дошкольном возрасте уже формируются такие коммуникативные умения, как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Однако, дети с ОНР испытывают серьезные трудности при организации своего речевого поведения, у них отмечается очень низкий уровень словесной коммуникативной активности: лексические затруднения; недостатки в грамматическом оформлении фразы и связного высказывания; значительное смущение, страх перед собеседником, скованность, напряженность, односложные ответы, паралингвистические средства общения, отсутствие инициативного высказывания.

В исследованиях С.Н. Шаховской (67) экспериментально выявлены и проанализированы особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи. В структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов, выявляется недостаточность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня. У большинства детей с ОНР отмечаются бедность и качественное своеобразие лексики, трудности развития процессов обобщения и абстракции. Пассивный словарь значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Из-за

бедности словаря детей возможности их полноценного общения и, следовательно, общего психического развития не обеспечиваются.

Н.И. Жинкин (23) считает, что задержка формирования одного компонента, в данном случае речи, ведет к задержке развития другого – мышления, ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации. Дефекты речевого развития задерживают формирование познавательной функции речи, так как при этом речь ребенка с речевой патологией не становится полноценным средством его мышления, а речь окружающих людей не всегда является для него адекватным способом передачи информации, общественного опыта (знаний, способов, действий). Во многих ситуациях деятельности и общения ребенок не может сформулировать и с помощью речи передать свои мысли, личные переживания.

Большинство ученых таких, как В.С. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Н.В. Лалаева и др. выявили, что у данной группы детей наряду с речевыми дефектами различного характера выявляется нарушение мнестических процессов, внимания, воображения, недостаточность пространственного оперирования образами, своеобразие наглядно-действенного и словесного мышления, нередко низкий уровень работоспособности. Уже на ранних стадиях дизонтогенетического развития речи представляется возможность говорить о качественно неоднородных трудностях овладения речевым высказыванием, имеющих различную природу и связанных со структурой первичного дефекта (25).

В своих трудах В.П. Балабанова (5) отмечает, что недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), приводит к снижению психической активности.

На ряду с этим, Л.Г. Соловьева (53) говорит о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Автор поясняет, что особенности нарушенного речевого развития детей препятствуют осуществлению их полноценного общения в социуме, что выражается в значительном снижении потребности в общении детей с речевыми нарушениями со сверстниками и взрослыми. Это и препятствует осуществлению полноценного общения детей между собой и ребенка с речевыми недостатками со взрослым.

А.Г. Арушанова (4) утверждает, что общение со сверстниками у детей с ОНР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ОНР можно определить как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях. На занятиях дети с ОНР предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом.

Л.Г. Соловьевой (53) выделено два типа нарушения коммуникативного общения со взрослым у детей с речевыми нарушениями. Нарушение коммуникативной компетенции по первому типу отличается:

- 1) неактивностью детей в ходе диалога, низким количеством инициативных высказываний и неспособностью дать реактивную реплику, способную стимулировать собеседника к продолжению разговора (предпочтение невербальных и односложных ответов);
- 2) односторонним характером диалога, который поддерживается только за счет участия в нем взрослого;
- 3) неизменностью позиций в общении (взрослый - говорящий, ребенок - слушающий);

4) особенностями поведения детей в ситуации общения: робостью, неуверенностью, скованностью.

Вторая модель коммуникативной недостаточности имеет полярную симптоматику и характеризуется:

1) выраженной активностью детей в ходе беседы за счет появления большого количества инициативных высказываний и развернутого характера реакций;

2) снижением внимания к словам собеседника, что обусловило неадекватность реакции и инициаций;

3) нарушением структуры диалога, определяемым отсутствием речевой выдержки, преждевременностью речевых реакций, склонностью перебивать собеседника;

4) возможностью смены позиций (говорящий – слушающий) за счет появления собственных инициаций;

5) особенностями поведения детей в ситуации общения: импульсивностью, некоторой многословностью, суетливостью.

В своем исследовании Е.О. Канунникова (26) выделила четыре группы старших дошкольников по уровням сформированности их коммуникативной готовности к школьной готовности. Учитывались основные качественные показатели коммуникативной деятельности (мотивы, цели, содержание и средства) детей имеют особенности, детерминирующие недостаточную сформированность у них коммуникативной готовности к систематическому обучению в школе, что требует дифференцированного подхода в обучении и воспитании данного контингента.

Первую группу составили дети с низким уровнем сформированности коммуникативной готовности к школьному обучению (ОНР - 23 %, нормативное развитие речи - 0 %). У данной группы детей были трудности на всех этапах общения, как с взрослыми, так и со сверстниками. Они были замкнуты, не умели задавать вопросы, общаться с просьбами, комментировать игру, оставались

безразличными к попыткам других детей привлечь их к совместной игровой деятельности.

Вторую группу составили дети с уровнем готовности ниже среднего (ОНР - 38,5 %, нормативное развитие речи - 7,5 %). Для этих детей были характерны: недостаточное и неустойчивое проявление речевой активности и инициативы (особенно при общении со сверстниками), невнимание к речи собеседника, трудности поддержания беседы, ограниченность и однотипность используемых невербальных средств. В совместной деятельности большинство из них выступало, как правило, на ведомых ролях, подчиняясь своим более активным сверстникам.

Средний уровень имели дети составляющие третью группу (ОНР - 38,5%, нормативное развитие речи - 30 %). Старшим дошкольникам была свойственна активность в общении, особенно со сверстниками, инициативность в установлении речевых контактов, возможность поддержать беседу, хотя организовать полноценное общение им удавалось не всегда.

Последнюю группу составили дошкольники имеющие высокий уровень сформированности коммуникативной готовности (ОНР - 0 %, нормативное развитие речи - 62, 5 %). Отмечался стойкий познавательный интерес, общая динамичность и высокий уровень коммуникативно-речевой активности, который позволил детям данной группы заметно выделиться на фоне остальных исследуемых детей.

В исследовании автор обращает внимание на выявленный уровень коммуникативно-речевой деятельности детей с ОНР, от их нормально развивающихся сверстников. Таким образом, у большинства детей с общим недоразвитием речи (60 %) обнаружился недостаточный уровень развития коммуникативной готовности, что значительно затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей и создает серьезные проблемы на пути их развития, обучения и социальной адаптации (26).

Е.П. Дегтяревой (20) были выделены барьеры эффективного общения дошкольников с ОНР:

1) дефекты звукопроизношения, которые мешают окружающим воспринимать их речь, а при полиморфном нарушении произношения звуков она становится малопонятной;

2) ограниченность словарного запаса, приводящая к маловыразительной, качественно неполноценной речи ребенка. Смешение ребенком слов по лексическому или акустическому сходству, вызывающее у собеседников недопонимание смысла высказывания говорящего;

3) неумение грамматически правильно выстраивать предложения, несформированность словоизменения и словообразования, пропуск или смешение предлогов. Отсутствие сложных синтаксических конструкций;

4) нарушение связности и логики высказывания, последовательности изложения, нечеткая формулировка мысли, подбор неадекватных речевых средств для передачи собственного впечатления, искажение фактического содержания высказывания;

5) замедление темпа восприятия и осмысления услышанного, что влечет за собой недостаточное понимание речевых установок, искаженное восприятие фактического содержания информации;

6) психологические особенности: неустойчивое внимание, слабая способность к запоминанию словесного материала, низкая наблюдательность по отношению к тому, что говорит собеседник, недостаточные развитие навыков самоконтроля и сформированность произвольности в общении и деятельности;

7) нарушения эмоциональной сферы, что мешает ребенку услышать собеседника, ответить ему эмпатией. Он говорит только о своем, слышит только себя.

В своей работе Е.О. Канунникова (26) считает, что критериями коммуникативной готовности к школьному обучению старших дошкольников с ОНР являются мотивация общения, сотрудничество со взрослыми и сверстниками

в разных видах деятельности (общение, игра, учение), в различных моделях и ситуациях общения, активность и адекватность в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Уровни коммуникативной активности и коммуникативные нарушения у старших дошкольников с ОНР в ситуациях общения со сверстником и взрослым вариативны, неоднородны и зависят не только от возможностей использования языковых средств, но и от опыта социального взаимодействия дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение (отсутствие коллективного характера деятельности, недостаточный опыт общения с взрослым и сверстником) (2).

Н.В. Микляева (37) считает, что в старшем дошкольном возрасте дети с ОНР стремятся к общению с близкими родственниками, а не со сверстниками. Дети готовы к общению со сверстниками, но вступление в контакт с другими детьми вызывают у них проблемы. У детей крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении. В большинстве случаев дети недостаточно активны, скованны, напряжены, не проявляют инициативу, что влияет на свободу установления контакта с другими детьми. У детей с ОНР недостаточное стремление к широкой информированности, низкая активность вопросно-ответной коммуникации. Вежливость дошкольников к сверстникам обычно ниже, чем к взрослым, а в разговоре с ровесниками перебивание считается необходимым элементом общения. Для детей не характерно общение с постоянным кругом сверстников, они предпочитают общение с собеседниками того же пола, что и сами. В общении стремятся любым способом произвести положительное впечатление на собеседника, выделиться среди остальных детей, обратить на себя внимание. Общительность с близкими взрослыми проявляется в невысокой частоте инициативных актов. У детей имеется потребность в общении со взрослым, но взрослый необходим им как помощник, партнер по совместной деятельности. Они стремятся к тому, чтобы взрослый их похвалил, помог им. По данным наблюдения, у всех детей данной группы низкий уровень

сосредоточенности спора на решении проблемы, в спорах они часто теряют нить спора, отходят от первоначальной темы и часто не сосредоточены на решении проблемы, а преследуют преимущественно цели самоутверждения. Дети с ОНР реже используют элементы адекватного невербального поведения в общении со сверстниками, родителями, воспитателями, чем дети без речевых нарушений. Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

А.Н. Кашина (28) описывает что, у наблюдаемые у детей с ОНР трудности в организации языковой системы отрицательно сказываются на их коммуникативной деятельности. Такие особенности речевого развития, как: бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связанного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении. В целом, коммуникативные возможности детей с ОНР отличаются ограниченностью и по всем параметрам ниже нормы. Но, надо отметить, что все выше сказанное не влияет фатально на качество коммуникативной деятельности ребенка. Дети с ОНР обладают теми же яркими признаками коммуникативной деятельности что и дети с речевой нормой.

Таким образом, нарушенное формирование коммуникативных навыков характерно для дошкольников с общим недоразвитием речи, так как общение и речь взаимосвязаны. Несформированность средств общения влияет на развитие коммуникативно-речевой деятельности. В результате у детей снижается уровень коммуникации, что способствует возникновению психологических особенностей: замкнутость, нерешительность, неустойчивое внимание, слабая способность к запоминанию словесного материала, недостаточные развитие навыков самоконтроля в общении и деятельности.

### **1.3. Методические аспекты использования игры в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях**

Вопросам формирования коммуникативно-речевой деятельности дошкольников с ОНР посвящены работы ряда авторов: В.П. Глухова (14), О.Е. Грибовой (17), Н.В. Гуженковой (19), Е.В. Ковыловой (29), О.С. Павловой (46), Л.Г. Соловьевой (53), Т. Б. Филичевой (63) и др.

Е.В. Ковылова (30) отмечает, что формирование коммуникативных речевых умений детей с ОНР - сложный и длительный процесс совместной работы ребёнка, воспитателя, логопеда и родителей, поэтому вся работа должна проводиться в организованной образовательной деятельности и индивидуальных коррекционных занятиях, отбирая задания в соответствии с типом и темой, создавая условия для активной речевой деятельности, способствуя таким образом развитию речи и коммуникативных умений. Остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов.

Работая с детьми с ОНР и сталкиваясь с проблемами в их обучении, учителю-логопеду приходится искать вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми знаний. Поэтому наряду с общепринятыми методами и приемами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. В связи с этим возникает практическая необходимость в определении содержания, методов и средств коррекционного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений и навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Одним из таких средств, на наш взгляд, является использование игровых технологий в логопедической работе.

Выдающиеся педагоги придавали огромное значение включению игры в коммуникативную деятельность. Еще К.Д. Ушинский советовал вводить элементы занимательности, игровые моменты для того, чтобы процесс развития речи был более продуктивным. Игры помогают специалистам детских образовательных учреждений коррекционного типа, а также родителям дошкольников для самостоятельных занятий с детьми.

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е.И. Тихеева выделила новый подход к играм. По её мнению, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием и трудом (59).

В.А. Сухомлинский писал, что без игры нет и не может быть полноценного развития, ведь игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений и понятий.

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующихся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. Первоначально к классификации детских игр по такому принципу подошел П.Ф. Лесгафт, позже его идеи получили развитие в работах Н.К. Крупской. С.Л. Новоселовой (42) была разработана классификация, в которой выделено две группы игр:

I группа – предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т. п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

К I группе можно отнести всемирно известную систему дидактических игр разработанных Марией Монтессори. Это такие материалы как клавишные доски, рамки с застежками, кубы вкладыши, они устроены так, что ребенок может самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая при этом волю и терпение, упражняя свою активность. Развивается мелкая мускулатура рук, что является важным для развития коммуникативно-речевой деятельности дошкольников. По определению места игры в образовательном процессе детского сада Монтессори близка к позиции Ф. Фребеля: игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра» не оказывающая влияния на развитие ребенка (39).

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е.И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность (59).

Т.И. Никифорова (41) определила специальную структуру дидактической игры, которая включает: задачу, действие, правило, результат, заключение игры. В логопедической работе дидактическая игра имеет ту же самую структуру. Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида:

1. Основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;
2. Дополнительные компоненты – сюжет, роль.

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает неременным условием решения игровой и дидактической задачи.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т.д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов:

- Парные картинки. Игровая задача состоит в том, чтобы подобрать картинки по сходству.
- Лото. Они строятся по принципу парности: к картинкам на большой карте подбираются тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика

лото самая разнообразная: «игрушки», «посуда», «одежда», «растения» и т. д. Игры в лото уточняют знания детей, обогащают словарь.

- Домино. Принцип парности реализуется через подбор карточек-картинок при очередном ходе. В игре развиваются память, сообразительность и т.д.

- Разрезанные картинки и складные кубики. Игры направлены на развитие внимания, на уточнение представлений, на соотношение между целым и частью.

- Игры типа «Лабиринт» развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действия.

В группу словесных игр входит большое количество народных игр типа «Краски», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь. Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность. Поэтому их лучше проводить с более старшими детьми. С их помощью создается эмоциональный настрой, вырабатывается быстрота реакции, умение понимать юмор (потешки, прибаутки, загадки, перевертыши, построенные на диалоге).

Так же выделяют игры-драматизации. Ю.А. Вакуленко (9) отмечает, что игра-драматизация - является благодатным полем для закрепления и формирования диалогических умений. Ролевые диалоги в игре-драматизации являются показателем не только развития диалога детей, но и показателем развития самой игры-драматизации. Чем богаче, разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Развивая игровое взаимодействие детей в игре (ролевые диалоги), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует все стороны диалога. И наоборот, развивая у детей умения пользоваться всеми функциональными видами диалогических реплик и соблюдать существующие правила поведения в диалоге, воспитатель содействует развитию игры-драматизации.

Разностороннее влияние игр-драматизаций на личность ребенка позволяет использовать их как активное, но ненавязчивое педагогическое средство. Так,

участвуя в играх - драматизациях, дети глубже познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни животных, растений и людей, совершенствуют навык воплощать в игре определенные переживания. При этом тематика игр оказывается самой разнообразной: она касается жизни детского сада и семьи, отражает сюжеты из жизни людей, животных и растений, в качестве персонажей игр используются игрушки, овощи и фрукты, предметы мебели, посуды и пр. Одновременно игра-драматизация прививает ребенку устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру как виду искусства.

Важное место в развитии коммуникативных умений отводится сюжетно-ролевой игре. В логопедической науке и практике делает акцент в формировании средств общения, но есть работы указывающие на необходимость использования игры для формирования коммуникативно-речевой деятельности в целом (А.П. Воронова (11), Е.А. Колодовская (31), Т.И. Никифорова (41), Л.Г. Соловьева (54), Т.Б. Филичева (63) и др.).

Развитие ребенка как в норме, так и при различных видах дизонтогенеза невозможно без развития игровой деятельности. Убедительно доказано, что ролевая игра помогает избавиться от бедности социального содержания, неустойчивости ролевого поведения, недостатке или отсутствии продуктивного общения, несформированности кооперативных умений,

Связь коммуникативно-речевой деятельности и игры носит двусторонний характер: общение обеспечивает саму возможность возникновения коллективной деятельности посредством организации взаимодействия, т.е. успешное протекание игрового процесса предполагает согласование действий и усилий двух или более партнеров, которое невозможно без общения, реализуемого через вербальные контакты. С другой стороны, сам характер взаимодействия, форма организации совместной деятельности определяет интенсивность общения. Игровое взаимодействие, таким образом, детерминирует мотивы общения, и вербальная коммуникация становится необходимой составляющей игрового процесса и реализуется как на деловом, так и на ролевом уровнях (54).

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что дошкольник применяет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Но самое главное – в игре ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает (50).

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль.

- сюжет игры – это та сфера деятельности, которая воспроизводится детьми (например, игра в семью, детский сад, больницу, магазин, парикмахерскую и т.д.).

- содержание игры – это то, что именно воспроизводится детьми в качестве центрального момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой или общественной деятельности.

- роль – это средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Смысл игры для дошкольников заключается в отношениях между персонажами (68).

Целью сюжетно-ролевой игры является осуществляемая деятельность – сама игра, то есть мотив лежит в содержании деятельности, а не вне ее. Учебный характер игры дошкольниками не осознается. С позиции же воспитателя ролевую игру можно рассматривать как форму организации учебного процесса. Для воспитателя цель игры – формирование речевых навыков и умений воспитанников.

Е.Л. Зворыгина (24) выделяет следующие этапы развития сюжетно-ролевой игры:

Первый этап – ознакомительная игра. Содержание – действие с предметами, осуществляющиеся в определенной последовательности. Взрослый показывает игрушку и действия с ней. Ребенок манипулирует игрушкой и познает ее свойства.

Второй этап – отобразительная игра. Ребенок выявляет специфические свойства предмета. Взрослый называет предмет и указывает его целевое назначение.

Третий этап – сюжетно-отобразительная игра. Дети активно отображают впечатление, полученные в повседневной жизни. Перед ребенком ставится цель, которую он достигает и получает воображаемый результат.

Четвертый этап – сюжетно-ролевая игра. Дети активно взаимодействуют с партнером, самостоятельно обозначают роль.

Пятый этап – совместное сюжетосложение. Дети комбинируют реальные и фантастические многотемные, многоперсонажные сюжеты.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой были разработаны принципы организации сюжетно-ролевой игры (38):

Принцип 1. Для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними. В совместной игре педагог должен опираться на позицию «играющего партнера».

Принцип 2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом, так, чтобы детьми сразу усваивался новый, более сложный способ ее построения. Взрослый должен пояснять игровые действия сам и стимулировать к этому ребенка.

Принцип 3. Необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослым или сверстнику. Пояснять свои игровые замыслы, согласовывать их в процессе игры задача не простая даже для старших дошкольников. Поэтому творческая сюжетная игра может разворачиваться лишь в небольших группах детей.

Принцип 4. Воспитатель должен овладеть игровой культурой, игровой грамотой. Воспитатель должен свободно оперировать элементами сюжета – событиями, персонажами, действиями, уметь разворачивать сюжет.

Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов родителей и др. В настоящее время распространены игры в путешествия, в том числе и космические: расширилась сфера отображения труда взрослых (обслуживающий труд в банке, на транспорте, служба охраны и правопорядка и др.).

В старшем и дошкольном возрасте продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий (положил голову на ладошку - уснул) дети активно используют речевые комментарии («Все как будто поспали - и сразу идем в зал на праздник!»; «Давайте так: мы уже прилетели в Африку!»). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры.

Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование навыков коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в том, что благодаря игровому подражанию и ролевому перевоплощению, ребенок знакомится с нормами поведения и правилами взаимоотношения людей между собой. В сюжетно-ролевой игре ребенок приобретает основные коммуникативные умения. Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, именно поэтому следует использовать данный вид игры в качестве развития коммуникативных возможностей ребенка. В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения. В условиях сюжетно-ролевой игры ребенок сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособливать эти нормы и правила к решению конкретных ситуаций. В совместной деятельности непрерывно возникают ситуации, которые требуют согласования детей, проявления

доброжелательного отношения по отношению друг к другу, умения отказываться от личных желаний ради достижения общей цели.

Т.Я. Ярошевич (70) приводит причины, по которым стоит регулярно включать игры в занятия:

Во-первых, участие формирует у детей интерес к процессу обучения, повышает их мотивационную направленность, способствует расширению словарного запаса и развитию связной речи, что очень важно для преодоления речевого нарушения.

Во-вторых, у дошкольников с ОНР повышается уровень самоконтроля за собственной речью, стремление ее улучшить, преодолевается застенчивость, робость, неуверенность.

В-третьих, в числе важных факторов, влияющих на воспитание детей – деятельность ребенка в коллективе сверстников. Здесь ребенок учится планировать совместную партнерскую деятельность, проявляет свои способности, самоутверждается, мыслит нестандартно, глубже осознает, как надо поступать в том, или ином случае, борется за достижение лучших результатов.

В-четвертых, немаловажную роль в повышении результативности работы играют ценностные установки и знания у родителей. Для благополучия ребенка очень важно выработать четкую стратегию сотрудничества. Опора на семью, серьезный настрой родителей на проведение развивающих игр оказывает эффективное воздействие. Только информированные и заинтересованные родители могут стать активными помощниками учителя-логопеда в полноценном формировании речи дошкольников.

В.П. Глухов (15) отмечает, что при организации воспитательного процесса имеется определенная ограниченность в возможности игры у детей, так как ее место в коррекционно-развивающем процессе до настоящего времени остается неясным. В логопедической практике широко применяются разнообразные игровые приемы и дидактические игры, вместе с тем, сюжетно-ролевая игра используется фрагментарно. Воспитатели речевых групп при недостатке

методических разработок по обучению игре детей с речевыми нарушениями руководствуются данными, касающимися детей с нормальным речевым развитием без учета особенностей обучаемого контингента.

В исследовании Л.Г. Соловьева (54) выделяет два этапа с использованием сюжетно-ролевой игры для формирования вербальной коммуникации старших дошкольников с ОНР. Первый этап включает экскурсии, чтение художественных произведений, беседы с детьми с целью уточнения и систематизации знаний по изучаемой проблеме, серию игр-занятий. Ребенок становится участником деятельности, занятие служит мотивом, а сама игра выносилась на время после занятий. Процесс обучения представлял собой предъявление детям усложняющихся игровых задач, в ходе решения которых испытуемые под руководством взрослого учились ставить цель, готовить условия для ее достижения, усваивали новые способы действий. Второй этап предполагает игры ребенка (ведущего) со взрослым или со сверстником под руководством педагога. В данном случае участие последнего носило фрагментарный характер: он способствовал объединению детей в наиболее продуктивные диады, вносил предложения по развитию сюжета, включался в игру в качестве второстепенного действующего лица или был заинтересованным наблюдателем.

Для повышения уровня коммуникативной компетентности Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и О.М. Елисеенкова предлагают коррекционную программу для формирования игровой среды. Она предусматривает организацию сюжетно-ролевых игр на логопедических занятиях и в свободной деятельности детей. В качестве педагогических условий, оптимизирующих реализацию программы, определены (63):

1. Использование адекватных возрасту игровых форм активности в соответствии с общеобразовательными и коррекционными программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста с сохранным и нарушенным развитием речи.

2. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности при ведущей организаторской роли разных специалистов: педагога-воспитателя, логопеда, психолога, музыкального руководителя, физкультурного работника и др.

3. Соответствующий задачам коррекционно-развивающего воздействия подбор тематики игр.

4. Использование взаимодополняющих, разнообразных ролей, ролевых позиций.

5. Организация совместных игр в разновозрастных объединениях.

6. Обучение навыкам ведения диалога в стандартных и нестандартных игровых ситуациях.

7. Использование невербальных средств коммуникации в случае затрудненного применения вербальных средств и т.д.

Помимо сюжетно-ролевых игр, в развитии коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР можно использовать дидактические игры. Это игры обучающего характера, с помощью которых можно обогащать словарный запас детей. Так же они используются для закрепления словаря детей (существительные, прилагательные, глаголы, названия цвета, пространственные понятия, предлоги и т.д.). Игра создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их.

Е.А. Колодовская (31) разделяет игры по формированию коммуникативных способностей на 4 блока:

- 1) на развитие умения сотрудничать;
- 2) на развитие умения активно слушать;
- 3) на развитие умения перерабатывать информацию;
- 4) на развитие умения говорить самому.

В 1 блок включает игры, в которых формируются умения слышать, понимать и подчиняться правилам; контролировать движения и работать по инструкции («Совушка-сова», «Зайцы и лиса», «Холодно-горячо», «Звери на болоте», «Горячая картошка»).

Во 2 блок входят игры, направленные на формирование умения общаться на вербальном и невербальном уровнях, определять эмоциональное состояние других людей, выражать свои чувства, задавать открытые и закрытые вопросы; перефразировать сказанное, сохранив главный смысл; выделять основную идею высказывания, подводить итог («Телефон», «Сундучок», «Скажи по-другому», «Моё начало - твой конец», «Собери чемодан»).

К 3 блоку Е.А. Колдовская относит игры, формирующие умение перерабатывать информацию: понимать друг друга, вникать в суть получаемой информации, аргументировать свою точку зрения, делать умозаключения («Я бросаю тебе мяч», «Хорошо - плохо», «Бывает - не бывает», «Пойми меня», «Магазин игрушек»).

В 4 блок входят игры на формирование умений говорить самому, т.е. устанавливать обратную связь при взаимодействии с другими людьми («Знакомство», «Угадай, кто я», «Опиши друга», «Телевизор», «Библиотека»).

А.К. Бондаренко (8) отмечает, что дидактические игры можно проводить на занятиях со всей группой, с подгруппой и индивидуально с каждым ребенком. Игры планируются заранее. Определяется программная задача, продумывается оборудование игры (раздаточный материал). Продумывается словарная работа (напоминается, уточняется, закрепляется). Также продумывается организация проведения игры (за столом, на ковре, на улице, в зависимости от того какой материал используется). Кого с кем из детей посадить (сильный со слабым).

Таким образом, важным средством формирования коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР на логопедических занятиях и в повседневном общении является игра, так, дети чувствуют себя более раскованно, свободно и естественно, раскрывается их одаренность. Совершенствуется навык

воплощать в игре определенные переживания, закрепляется интерес к родной культуре, литературе, театру. В развитии коммуникативных умений следует использовать сюжетно-ролевые, дидактические и игры-драматизации. Так, существенно меняется соотношение разных видов контактов с взрослыми и сверстниками.

### **Выводы по I главе**

Под коммуникативно-речевым поведением понимается весь комплекс отношений, включенных в речевой акт (вербальную и невербальную информацию, паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта). Коммуникативно-речевое поведение включает в себя более узкое понятие «коммуникативное умение», с помощью него люди устанавливают контакт друг с другом, что является важнейшим фактором формирования личности с самого детства.

Недостаточность средств общения у детей с ОНР лишает их возможности взаимодействия с взрослыми и сверстниками, становится препятствием в формировании игрового процесса. Трудности общения детей с нарушением речевого развития проявляются в несформированности основных форм коммуникации, снижения потребности в общении. Следствием этих трудностей является пониженная потребность в диалогической и монологической речи. Особенности поведения являются страх начала беседы, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. У детей с ОНР может отмечаться избирательная контактность с окружающими.

Одним из средств развития коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР на занятиях является игра. Ценность игровой деятельности в том, что она содержит в себе огромные возможности для формирования детского общества и позволяет им самостоятельно создавать формы общения. На логопедических занятиях необходимо использовать игры, которые формируют

коммуникативные умения (дидактическая игра, сюжетно-ролевая, игры-драматизации).

## **ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

### **2.1. Изучение состояния коммуникативной направленности логопедических занятий**

**Целью** практической части исследования являлось изучение коммуникативной направленности логопедических занятий как условия формирования коммуникативно-речевого поведения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основным методом изучения мы выбрали наблюдение за организацией и проведением занятий, предоставленных на III областной конкурс педагогических идей «Логопедическая шкатулка - 2016». Для анализа мы взяли 8 занятий учителей-логопедов: МБДОУ № 15 «Проделки Буквоеда. Звуки [а], [у]. Буквы А, У»; МАДОУ № 29 «В гостях у Мухи-Цокотухи»; МБДОУ № 52 «Путешествие в лес»; МБДОУ №10 «Блоки Дъенеша»; МБДОУ № 64 «Вслед за волшебным клубочком»; МАДОУ №6 «Гласные звуки [а], [о], [и], [у]»; МБДОУ №13 «Язык мой - друг мой!»; МАДОУ д/с № 74 «В царстве Снежной Королевы».

Для оценивания коммуникативной направленности занятий нами были определены следующие критерии:

- 1) организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях;
- 2) соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей;
- 3) коммуникативно-речевая активность детей на занятии.

Для каждого критерия были определены показатели, указанные в таблицах 2.1., 2.2., 2.3.

Таблица 2.1.

**Организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях**

№	Показатели
1	Реализуются различные модели общения на занятии (ребёнок - ребёнок, ребёнок – дети, ребёнок – логопед, логопед – дети).
2	Используются дидактические этапы занятия (организационный момент, основная часть, заключение) для обучения детей речевому этикету.
3	Учитель-логопед организует разнообразные коммуникативно-речевые ситуации на занятии (например, создаются проблемные ситуации побуждающие детей к постановке вопросов и т.д.)
4	Учитель-логопед владеет и управляет спонтанно возникающими коммуникативно-речевыми ситуациями на занятии.

Таблица 2.2.

**Соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей**

№	Показатели
5	Создает положительную, доброжелательную атмосферу на занятии.
6	Учитель-логопед говорит образно и выразительно.
7	Учитель-логопед говорит четко и грамматически правильно.
8	Дослушивает детей до конца, не перебивает.
9	Учитель-логопед выражает свое эмоциональное отношение к детям с помощью вербальных и невербальных средств общения.
10	Учитель-логопед разнообразными способами оценивает деятельность обучающихся.
11	Использует этикетные формы общения с детьми: «Спасибо»,

	«Пожалуйста», «Молодцы»...
--	----------------------------

Таблица 2.3.

### Коммуникативно-речевая активность детей на занятии

№	Показатели
12	Активно отвечают на занятия.
13	Отвечают развернутой фразой, излагают свои мысли понятно для окружающих.
14	Отмечаются семантическая и грамматическая правильность предложений.
15	Речь детей характеризуется образностью и выразительностью.
16	Самостоятельно задают вопросы в ходе занятия (если что-то не поняли или хотят что-то узнать или уточнить).
17	Дети осуществляют диалог или полилог при выполнении заданий в парах (мини-группах).

Каждый показатель оценивался следующим образом:

2 балла-проявляется на занятии постоянно;

1 балл-проявляется эпизодично;

0 баллов-отсутствует.

На основе выставленных баллов определялся уровень коммуникативной направленности занятий:

31-34 баллов –высокий уровень;

26-30 баллов- достаточный уровень;

18-25баллов- допустимый уровень;

0-17 баллов – низкий уровень.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблицах 2.4., 2.5. и на рисунке 2.1.

Таблица 2.4.

### Состояние коммуникативной направленности логопедических занятий

	МБДОУ №6 «Гласные звуки [а], [о], [и], [у]».	МБДОУ №13 «Язык мой - друг мой!»	МБДОУ №10 «Блоки Дьянэша».	МБДОУ №52 «Путешествие в лес».	МАДОУ №74 «В царстве Снежной королевы»	МАДОУ №29. «В гостях у Мухи-Цокотухи».	МБДОУ №64 «Вслед за волшебным клубочком».	МБДОУ №15 «Проделки Буквоеда. Звуки [а], [у]. Буквы а, у».
<b>1. Организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях</b>								
1. Реализуются различные модели общения на занятии (ребёнок - ребёнок, ребёнок – дети, ребёнок – логопед, логопед – дети).	0	1	0	0	0	0	1	0
2. Используются дидактические этапы занятия (организационный момент, основная часть, заключение) для обучения детей речевому этикету.	0	0	0	1	0	0	0	0
3. Учитель-логопед организует разнообразные коммуникативно-речевые ситуации на занятии (например, создаются проблемные ситуации побуждающие детей к постановке вопросов и т.д.)	0	0	0	1	0	1	2	0
4. Учитель-логопед владеет и управляет спонтанно возникающими коммуникативно-речевыми ситуациями на занятии.	0	0	0	1	0	1	1	0
<b>2. Соответствие коммуникативно речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей -</b>								

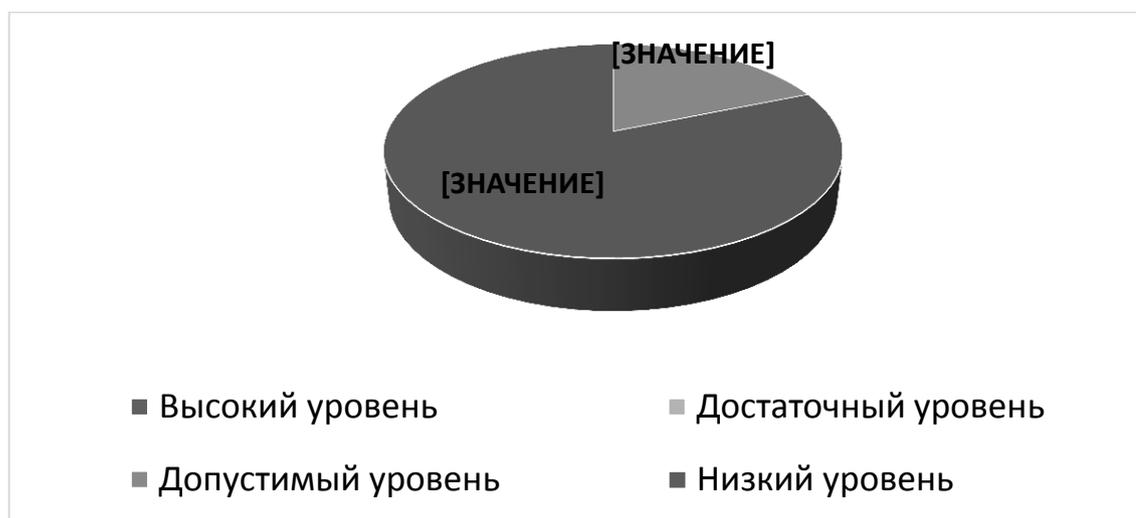
5. Создает положительную, доброжелательную атмосферу на занятии.	2	0	2	2	1	2	2	2
6. Учитель-логопед говорит образно и выразительно.	1	0	1	0	1	2	1	1
7. Учитель-логопед говорит четко и грамматически правильно.	2	1	1	1	2	2	1	2
8. Дослушивает детей до конца, не перебивает.	1	0	1	1	1	2	2	2
9. Учитель-логопед выражает свое эмоциональное отношение к детям с помощью вербальных и невербальных средств общения.	1	0	1	1	1	2	1	1
10. Учитель-логопед разнообразными способами оценивает деятельность обучающихся.	1	0	0	0	0	1	1	0
11. Использует этикетные формы общения с детьми: «Спасибо», «Пожалуйста», «Молодцы»...	1	1	1	1	1	1	2	1
<b>3. Коммуникативно-речевая активность детей на занятии</b>								
12. Активно отвечают на занятии.	2	0	0	1	1	2	2	1
13. Отвечают развернутой фразой, излагают свои мысли понятно для окружающих.	0	1	1	1	1	2	2	1
14. Отмечаются семантическая и грамматическая правильность предложений.	0	1	1	1	1	1	1	2
15. Речь детей характеризуется образностью и выразительностью	0	0	0	0	0	1	0	0
16. Самостоятельно задают вопросы в ходе занятия (если что-то не поняли или хотят что-то узнать или уточнить).	0	0	0	0	0	1	0	0

17. Дети осуществляют диалог или полилог при выполнении заданий в парах (мини-группах).	0	0	0	0	0	0	0	0
Итого:	11	5	9	12	10	21	19	13

Таблица 2.5.

### Уровни коммуникативной направленности логопедических занятий

№	ДОО	Баллы	Примечание
1	МБДОУ № 15	11	низкий уровень
2	МБДОУ № 64	5	низкий уровень
3	МАДОУ № 29	9	низкий уровень
4	МАДОУ № 74	12	низкий уровень
5	МБДОУ № 52	10	низкий уровень
6	МБДОУ № 10	21	допустимый уровень
7	МБДОУ № 13	19	допустимый уровень
8	МАДОУ № 6	13	низкий уровень



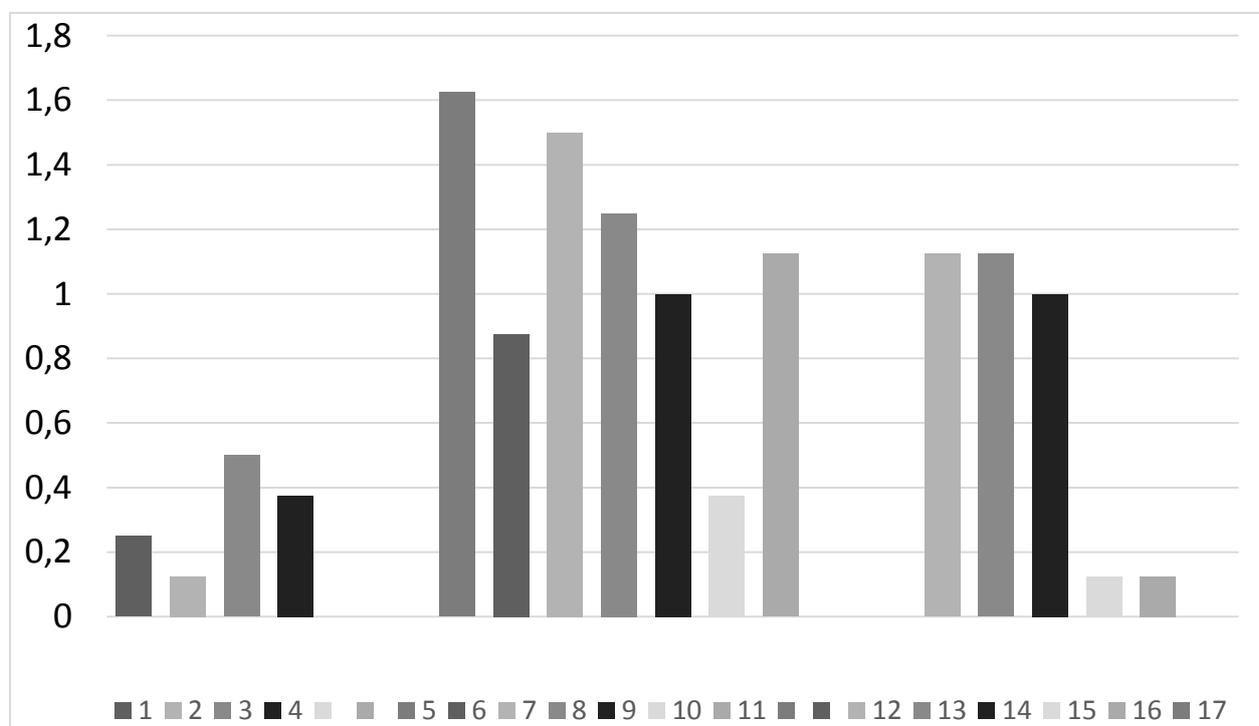
**Рис. 2.1. Уровни коммуникативной направленности логопедических занятий**

При проведении исследования высокий и достаточный уровни коммуникативной направленности логопедической работы по формированию коммуникативно-речевого поведения не были выявлены ни у одного учителя-логопеда (0 %). Заявленные цели в конспектах не были реализованы.

Допустимый уровень коммуникативной направленности был выявлен у двух учителей-логопедов (МБДОУ № 10, МБДОУ № 13), что составляет 18,75 %. В выделенных нами аспектах наблюдались трудности, несистематизированность знаний.

Низкий уровень был отмечен у восьмерых учителей-логопедов (МБДОУ № 15, МБДОУ № 64, МАДОУ № 29, МАДОУ № 74, МБДОУ № 52, МАДОУ № 6) и составляет 81,25 %.

В процессе сравнительного анализа было выявлено средние арифметические показатели коммуникативной направленности логопедических занятий. Максимальное количество баллов по каждому показателю должно составлять 2 балла, что наглядно изображено на рисунке 2.2.



**Рис. 2.2. Показатели коммуникативной направленности логопедических занятий**

Приближенными к максимальной оценке оказались такие показатели коммуникативно-речевого поведения учителей-логопедов, как:

5 - создание положительной, доброжелательной атмосферы на занятии. Большинство логопедов использовали игровые приемы, приятный и доброжелательный тон голоса; подбадривали детей при выполнении ими заданий, оказывали индивидуальную помощь;

7 - четкая и грамматически правильная речь учителя-логопеда.

Значительное число показателей было оценено в пределах 1 балла, что свидетельствует об их эпизодическом проявлении в ходе занятий:

6 - образная и выразительная речь учителя-логопеда. Основной проблемой можно здесь считать шаблонность высказываний логопедов, с помощью которых детям давались инструкции и формулировались задания;

8 - умение выслушивать детей наблюдалось в пределах ответов детей на поставленные логопедом вопросы;

9 - использование разнообразных вербальных и невербальных средств общения для выражения своего эмоционального отношения к детям. В основном это были вербальные средства при оценивании деятельности детей: «молодцы», «умницы»; из невербальных – улыбка, кивок головы.

11 - использование этикетного общения с детьми. Чаще всего логопеды ограничивались указанной выше лексикой речевого этикета при оценивании деятельности детей, а также при приветствии – «здравствуйте», реже – «спасибо», «пожалуйста».

В пределах 1 балла находились и такие показатели коммуникативно-речевой активности детей, как:

12 - активная речь детей на занятии;

13 - развернутые и понятные для окружающих ответы детей;

14 - семантическая и грамматическая правильность высказываний.

В связи с тем, что в ходе большинства занятий использовалась вопросно-ответная форма общения логопедов с детьми, то речевая активность детей в

основном сводилась к ответам на поставленные вопросы. Преобладали стереотипные формулировки ответов («как надо отвечать» - по мнению логопеда). Естественно, что ответы были понятны и достаточно семантически и грамматически правильными. Согласно же исследованиям О.П. Пецух (48), традиционные инструкции логопедических заданий типа «Составь предложение по картинке», «Назови домашних животных» и т.п., чаще всего не стимулируют формирования коммуникативного намерения. Но даже при наличии у ребёнка намерения продемонстрировать свои знания и умения, выполнение таких заданий позволяет ему оценить полезность своего речевого действия только для учебной, но не для других «жизненных» коммуникативных ситуаций.

Наиболее низкое количество баллов было характерно для взаимосвязанных между собой следующих показателей коммуникативно-речевого поведения учителей-логопедов и коммуникативно-речевой активности детей:

1 – реализация различных моделей общения на занятии (ребёнок-ребёнок, ребёнок-дети, ребёнок-логопед, логопед-дети и др.);

2 – использование дидактических этапов занятия для обучения детей речевому этикету;

3 – создание разнообразных коммуникативно-речевых ситуаций на занятии;

4 – управление логопедом спонтанно возникающими коммуникативно-речевыми ситуациями;

10 – использование разнообразных способов оценивания деятельности детей;

15 – образность и выразительность речи детей;

16 – постановка детьми вопросов в ходе занятия;

17 – реализация детьми диалога или полилога при выполнении заданий в парах (мини-группах).

Следует отметить, что, к сожалению, умения организовать разнообразные коммуникативно-речевые ситуации на занятии и ориентироваться при их изменении, организовывать диалоговое общение и разнообразные виды

взаимодействия детей на занятии оказались самыми уязвимыми коммуникативными умениями учителей-логопедов. А по мнению Л.Д. Столяренко (58) именно данные умения определяют наиболее продуктивную модель поведения педагога в общении с обучающимися, которая способствует становлению положительной познавательной мотивации, творческому развитию личности обучающихся, формированию их коммуникативно-речевого поведения.

Проведение занятий осуществлялось учителями-логопедами разных возрастных категорий, со стажем педагогической деятельности не менее 5-ти лет. И полученные нами данные подтверждают установленный в исследовании Е.В. Колтаковой факт: уровень профессионализма жестко не зависит от возраста, стажа и образования логопедов. По данным автора, именно те составляющие профессиональной компетенции учителей-логопедов, которые относятся к воспитанию и развитию личности, имеют самые низкие показатели в сформированности, особенно при большом стаже работы. Это можно объяснить, в частности, традиционным подходом к оценке результативности логопедического воздействия, который предполагает констатацию факта наличия/отсутствия и отклонений от норм языка в речи ребёнка в итоге проведенной с ним коррекционной работы. В логопедической практике субъект-объектная модель логопедического воздействия зачастую распространяется не только на речевое нарушение, но и на ребенка – «носителя» этого нарушения. Проблемы развития личности ребёнка остаются за гранью профессиональных интересов учителей-логопедов (32).

Таким образом, было выявлено, что большинство логопедических занятий не включает работу по формированию коммуникативной направленности. При организации коммуникативно-речевой ситуации на занятии не были реализованы различные модели общения, разнообразные ситуации, не были выстроены дидактические этапы для обучения детей речевому этикету, не организовывалась совместная деятельность детей. В следствии дошкольники не вступали в диалог, речь детей была монотонна и невыразительна.

## **2.2. Методические рекомендации по использованию игры в формировании коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях**

Анализ научно-методической литературы и результаты изучения состояния коммуникативной направленности логопедических занятий позволил нам отобрать игры способствующие формированию следующих коммуникативных умений:

1 – развитие умения сотрудничать. Так, например, можно отнести сюжетно-ролевую игру «Логопед и дети», которая учит детей слушать своего товарища, использовать при общении вежливые слова.

- В группу входит логопед. Здравается. Говорит, что хотел бы посмотреть, как ребята живут. Дети показывают свои игровые уголки, игрушки и др. Логопед предлагает поиграть всем вместе, интересуется умеют ли дети дружно играть. Логопед загадывает детям загадки (про игрушки). Дети отгадывают. Повторяют правила вежливого общения.

2 - развитие умения активно слушать. Можно предложить сюжетно-ролевую игру «Магазин», которая учит описывать предмет, находить его существенные признаки, узнавать предмет по описанию, а также закрепляет навыки общения в общественных местах.

- Дети садятся полукругом перед столом и полочкой с овощами. Логопед, обращаясь к ним, говорит: - У нас открылся овощной магазин! Посмотрите, сколько в нём продуктов! Вы сможете их купить, но нужно выполнить одно условие: не называть её, а описывать, при этом смотреть на овощ нельзя. По вашему описанию продавец узнает её и продаст вам.

Короткой считалочкой выбирают продавца. Первым покупает овощ логопед, показывая, как надо выполнять правила игры: - Здравствуйте! Я хочу купить у вас овощ для салата. Он красный, круглый, растёт на грядке. Продавец

подаёт покупателю помидор. Спасибо! - говорит логопед и садится на стул, держа в руках овощ. Продавец называет имя любого из играющих. Тот подходит и описывает овощ, который он выбрал для покупки: Продавец подаёт продукт, а покупатель благодарит и садится на место. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не купят продукты. Роль продавца могут выполнять несколько ребят по очереди.

3 - развитие умения перерабатывать информацию. Прослеживается в игре «Маленькие помощники» и приучает детей помогать в работе по дому, учит совместной деятельности.

- Ребенок выходит вперёд и показывает, как он помогает родителям по дому (пылесосить, мыть посуду, убирать игрушки и т.д.). Дети угадывают, что он делает, а потом каждый рассказывает, как он догадался что именно было изображено.

4 - развитие умения говорить самому. Влияет на формирование свойств субъекта игровой деятельности. Мы предлагаем сюжетно-ролевые игры «Семья», «Детский сад», которые создают ролевой диалог, создают ситуации для собственного самовыражения и развивают самостоятельность детей в осуществлении задуманного.

- Дети распределяют роли (мама, папа, дочка, сын). Например: мама причесывает дочку-куклу, кормит кашей; папа: помогает маме варить обед, одевает детей-кукол, подвозит коляску; мама и папа ухаживают за своими детьми, вежливы с ними. Варианты игры: «Дочка или сынок заболели», «Семья пошла в магазин», «Пришли гости с детьми».

- Распределяются роли (воспитатель: встречает детей, приглашает в группу; няня: кормит детей-кукол, маленьких детей кормят с ложечки; дети: рассказывают стихи, поют песни. Варианты игры: «В детский сад пришла в гости кошка», «Новая девочка».

В качестве эффективного средства работы над формированием коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

мы разработали кейс дидактических и сюжетно-ролевых игры в соответствии с календарно-тематическим планированием логопеда. Предлагаемые игры могут быть включены в логопедическое занятие, они представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

**Кейс игр по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

<b>Тема занятия</b>	<b>Игра</b>	<b>Коммуникативные задачи</b>
Детский сад	- Сюжетно-ролевая игра «Детский сад»	- способствовать сплочению детского коллектива; - создавать ситуации для собственного самовыражения; - развивать самостоятельность ребенка в осуществлении задуманного; - создавать ролевой диалог.
	- Дидактическая игра «Вежливые слова»	- создавать положительный эмоциональный настрой; - учить соблюдать правила поведения в коллективе; - развивать привычку пользоваться вежливыми словами; - закреплять умение слушать своего товарища.
Овощи	- Дидактическая игра «Доскажи словечко»	- способствовать сплочению детского коллектива; - воспитывать эмоционально-

		<p>практическое взаимодействие;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать чувства общности и единства в коллективе.</li> </ul>
	<p>- Сюжетно-ролевая "Магазин"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать умение перерабатывать информацию;</li> <li>- учить аргументировать свою точку зрения, делать умозаключения.</li> </ul>
Игрушки	<p>- Дидактическая игра «Вопрос — ответ»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать субъективное отношение ребёнка к сверстнику;</li> <li>- развивать умение отвечать на вопросы партнера;</li> <li>- развивать умение слушать и не перебивать друг друга.</li> </ul>
	<p>- Сюжетно-ролевая игра «Логопед и дети»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учить детей слушать своего товарища;</li> <li>- закреплять использование при общении вежливые слова.</li> </ul>
Лес	<p>- Дидактическая игра «Ау!»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивает внимательное отношение друг к другу;</li> <li>- вовлекать ребёнка в игровое общение со сверстниками.</li> </ul>
Фрукты	<p>- Дидактическая игра «Угощайся»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- воспитывать умение слушать вопросы и ответы;</li> <li>- формировать внимание на содержании;</li> <li>- закреплять вежливо отвечать и дополнять собеседника.</li> </ul>
Семья	<p>- Сюжетно-ролевая игра «Маленькие</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать умение перерабатывать информацию;</li> </ul>

	помощники»	- учить детей совместной деятельности.
	- Дидактическая игры «Звонок на работу маме»	- развивать внимательное отношение друг к другу; - формировать положительное отношение к сверстнику.
	- Сюжетно-ролевая игра «Семья»	- развивать умение говорить самому; - развивать самостоятельность детей в осуществлении задуманного.

При использовании дидактических игр в рамках логопедического занятия педагог может организовать игру в парах (чаще сильный со слабым). Игры в парах формируют субъективное отношение ребёнка к сверстнику, развивают умение отвечать на вопросы партнера, а также умение слушать и не перебивать друг друга (Например: игра «Вопрос-ответ»).

- Логопед предлагает разбиться детям на пары. Правила игры таковы: Ребёнок, у которого мячик, задает вопрос и кидает его другому игроку. Партнер, поймав мяч, отвечает на вопрос и перебрасывает его обратно, при этом задает собственный вопрос и т.д. (Например: «Какая твоя любимая игрушка?» — «Заяц». «Какого он цвета?» — «Серый, с голубым бантом» и т.д.).

Так же логопед может проводить игры со всей группой, с подгруппой. Такие игры воспитывают эмоционально-практическое взаимодействие, формируют чувства общности и единства в коллективе (Например: дидактическая игра «Доскажи словечко»)

- Логопед зачитывает предложение, а дети добавляют слова в конце по смыслу (Здесь весной было пусто, летом выросла... (капуста), солнышко светило чтоб, ярче зеленел ... (укроп), собираем мы в лукошко очень крупную ... (картошку), от дождя земля намочла – вылезай, толстуха ... (свёкла), из земли –

за чуб плутовку тянем сочную ... (морковку), помогает деду внук – собирает с грядок ... (лук)).

В процессе игры логопеду важно организовать беседу (обсуждение услышанного). Она воспитывает умение слушать вопросы и ответы, сосредоточить внимание на содержании, вежливо отвечать и дополнять. Например, предлагаем детям привести и обсудить хорошо известные им случаи вежливого, культурного поведения и, наоборот, случаи некрасивого поведения, ссоры. Беседуя с детьми, необходимо побуждать их думать и говорить. Задавая им два-три вопроса, дать ребёнку высказаться. Это позволяет педагогам понять, о чем дети думают, что знают из личного опыта (Дидактическая игра «Угощайся»).

- Перед игрой дети рассматривают картинки. Закрепляются названия изображенных овощей. Логопед показывает картинки с фруктами складываются в коробку. Логопед достает одну картинку и, обращаясь к ребёнку: «Угощайся, Юра, сладким яблоком». А ты можешь ответить: «Спасибо. Я люблю яблоки» или «Спасибо, я сыт. Можно я угощу Олю?». После объяснения условий игры дети по очереди вынимают картинки и «угощают» друг друга.

Содержательное игровое взаимодействие детей возникает при принятии роли ведущего и развивает внимательное отношение друг к другу, помогает преодолеть барьер в общении (Дидактическая игра «Ау!», «Звонок на работу маме»).

- Ребёнок стоит в кругу с завязанными глазами, он потерялся в лесу. Дети водят хоровод, проговаривая слова «Петя, ты сейчас в лесу, мы поем тебе АУ! Ну-ка, глазки открывай поскорей, кто тебя позвал, узнай побыстрее. Кто-то из детей кричит ему: «Ау!» – и «потерявшийся» должен угадать, кто его звал.

Логопед распределяет роли (ребёнок, сослуживец, мама)

— Алло! Добрый день. Вас беспокоит Алеша, сын Рябиной Татьяны Ивановны. Я у бабушки, а она заболела. Если вам нетрудно, позвоните маму к телефону.

— Хорошо, Алеша. Ты подожди, не клади трубку, я схожу за мамой.

— Спасибо.

— Алло, Алеша, что случилось?

— Мама, бабушка заболела и просила не задерживаться сегодня.

— Что с бабушкой?

— Она простыла, и у нее болит голова.

— Хорошо, я сразу после работы заеду за тобой. А ты, Алеша, играй тише, чтобы не беспокоить бабушку. Договорились?

— Ладно. Пока, мама. Мы ждем.

— До встречи, сынок.

Совместная предметная помогает детям развивать уважение в общении, привычки пользоваться вежливыми словами (Дидактическая игра «Вежливые слова»).

- Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Включение фрагмента сюжетно-ролевой игры в занятие формирует у детей игровые умения и главным образом ролевое поведение. Она включает в ребят в совместную деятельность или предлагает сюжет в виде небольшого рассказа. Перед логопедом стоит задача – стимулировать творческую активность детей. Этому способствует развертывание игры с включением в нее различных ролей: из разных сфер социальной жизни, из разных литературных произведений, сказок, а также и соединение сказочных и реальных персонажей. Включение в общий сюжет таких ролей активизирует воображение детей, их фантазию, побуждает придумывать новые неожиданные повороты событий, которые объединяют и делают осмысленным совместное существование и взаимодействие таких различных персонажей.

Во время занятий необходимо поддерживать проявления детской инициативы, не оставлять без внимания ни одно обращение ребенка, поощрять, помогать ребёнку поверить в свои силы. Если же ребенок стеснительный по характеру, то нужно публично похвалить его, а вот демонстрацию достижений можно отложить на более поздний период работы, когда он сам начнет проявлять активность в общении.

В соответствии с рекомендациями нами были разработаны примерные конспекты логопедических занятий (приложение 1, 2).

Таким образом, для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста использовались игры (дидактические, сюжетно-ролевые), направленные на развитие мотивационной сферы общения, создание положительного эмоционального отношения ребенка к собеседнику. Все педагогические условия формирования коммуникативных умений использовались во взаимосвязи, были построены на комплексно – тематическом принципе. Это позволяет сделать жизнь детей интересной, а образовательный процесс по формированию коммуникативных умений мотивированным.

### **Выводы по II главе**

Исследование практической части показало, что высокий и достаточный уровни организации логопедической работы по формированию коммуникативно-речевого поведения не сформированы ни у одного учителя-логопеда (0 %). На занятиях не реализовывались различные модели общения, коммуникативно-речевые ситуации между детьми. Низкие баллы набрали (18,75 %) учителей-логопедов, на занятиях не были созданы эффективные условия для развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР. Дети не осуществляли диалог или полилог на занятии, не проявляли активную коммуникативно-речевую деятельность. У преобладающей части учителей-логопедов (81,25 %) был выявлен низкий уровень в следующих критериях:

- 1) организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях;
- 2) соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей;
- 3) коммуникативно-речевая активность детей на занятии.

На основании результатов экспериментального исследования и анализа методической литературы, нами были составлены методические рекомендации по работе над формированием коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Были определены 4 блока игр (сюжетно-ролевых, дидактических) по формированию коммуникативных умений:

- 1) развитие умения сотрудничать;
- 2) развитие умения перерабатывать информацию;
- 3) развитие умения активно слушать;
- 4) развитие умения говорить самому.

Совместная игровая деятельность детей на логопедических занятиях является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми этого возраста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ данной проблемы показал, что коммуникативно-речевое поведение - это широкое понятие, которое имеет свои особенности. С помощью него люди устанавливают контакт друг с другом, с целью обмена информацией (чтение, письмо и т. д.). Наиболее интенсивное развитие происходит в дошкольном возрасте. Выделяют несколько основных показателей в формировании коммуникативных умений у детей:

- ребёнок заинтересован общением;
- ребёнок самостоятельно вступает в общение;
- ребёнок способен оказывать помощь партнеру по общению;
- ребёнок критически относится к результатам общения.

Коммуникативное развитие формируется замедленно у детей с общим недоразвитием речи, так как общение и речь взаимосвязаны. Это проявляется снижением потребности в общении, незаинтересованностью в контакте, неумением ориентироваться в ситуации. Так же возникают психологические особенности: замкнутость, нерешительность, неустойчивое внимание, слабая способность к запоминанию словесного материала.

Для оценивая коммуникативной направленности логопедических занятий нами были определены следующие критерии:

- 1) организация коммуникативно-речевых ситуаций на логопедических занятиях;
- 2) соответствие коммуникативно-речевого поведения учителя-логопеда задачам коммуникативно-речевого развития детей;
- 3) коммуникативно-речевая активность детей на занятии.

Проведя анализ исследования было выявлено, что состояние коммуникативной направленности на логопедических занятиях имеет низкий уровень. Учителя-логопеды на занятиях не реализовывали разнообразные

коммуникативно-речевые ситуации, диалоговое общение и различные виды взаимодействия между детьми.

Основным методом формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с ОНР является игра (дидактическая, сюжетно-ролевая). Причины использования игры в логопедических занятиях по формированию коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР:

- формируется интерес к процессу обучения;
- повышается уровень самоконтроля за собственной речью;
- преодолевается застенчивость, робость, неуверенность;
- формируется деятельность ребёнка в коллективе сверстников.

В качестве эффективного средства работы над формированием коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами был разработан кейс дидактических и сюжетно-ролевых игр в соответствии с календарно-тематическим планированием логопеда и возрастом детей.

Мы предполагаем, что наши методические рекомендации будут эффективны на практике. Кроме того, мы надеемся, что они будут полезны и востребованы при работе над формированием коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анциферова, О.В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Анциферова - СПб., 2005. - 241 с.
2. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 03 / С.В. Артамонова – М., 2009. – 196 с.
3. Арушанова, А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 2001. - №5. - С. 51-61.
4. Арушанова, А.Г. Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 5. – С. 35-40.
5. Балабанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. / В.П. Балабанова. - С-Пб.: Детство-Пресс, 2009. – 201 с.
6. Биркенбил, В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов / В.Ф. Биркенбил. - СПб.: Питер, 2006.- 214 с.
7. Болотова, А. К. Психология коммуникаций / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков. - М.: Высшая школа экономики, 2015. — 288 с.
8. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду / М.: Просвещение, 2004. - С. 160.
9. Вакуленко, Ю.А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду / Ю.А. Вакуленко. - Волгоград, 2007. - 93 с.
10. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студ. деф. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. — 704 с.

11. Воронова, А. П. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками. Для детей от 3 до 6 лет. - М.: Детство-Пресс, 2008. - 384 с.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь — М.: Лабиринт, 2005. – 352 с.
13. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду: - 2003, №2, 12-16 с.
14. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2009. - 144 с.
15. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. - 2008. №4. С. 8-10
16. Горшкова, Е.В. От жеста к танцу. Словарь пантомимических и танцевальных движений для детей 5-7 лет. / Е.В. Горшкова. – М.: Гном и Д, 2004. - 144 с.
17. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией//, Дефектология. – 1995. - №6. – С. 7-16.
18. Гриншпун, Б.М., Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов/ Дефектология. — 1988. - № 3. – С. 81-85.
19. Гуженкова, Н.В. Современные аспекты изучения коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с заиканием [Текст] / Н.В. Гуженкова // Логопедия сегодня. – 2011. - №3.- С. 5-8.
20. Дегтярева, Е.П. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на логопедических занятиях [Текст] / Е.П. Дегтярева // Логопед. – 2013. - №6. - С. 76-87.
21. Денисов, А.В. Игровые методы работы в логопедической практике// Практический журнал психолога и логопеда. - 2002. - № 1. - С. 14-26.

22. Дзюба, О.В. Актуальные вопросы развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР [Текст] / О.В. Дзюба, В.А. Слостенина // Проблемы педагогического образования. – 2009. - № 33. – С. 59.
23. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982.- 213 с.
24. Зворыгина, Е.В Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры. // Дошкольное воспитание. 1989.- №5. – С. 31-40.
25. Емельянова, И.Д. Формирование предпосылок речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи в младшем дошкольном возрасте [Текст] : автореферат кандидата пед. наук : 13.00.03 / И.Д. Емельянова – М., 1998. – 16 с.
26. Канунникова, Е.О. Педагогические условия формирования коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста (на примере детей с общим недоразвитием речи) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.О. Канунникова – Курск, 2007. – 193 с.
27. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко. - М.: Академия, - 2005. – с. 247.
28. Кашина, А.Н. Особенности развития коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс] / А.Н. Кашина // <http://logoportal.ru>
29. Ковылова, Е.В. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) / Е.В. Ковылова, А.А. Дмитриев // Коррекционная педагогика. – Москва, 2009. – №5 (35). – С. 52-56.
30. Ковылова, Е.В. Коррекция коммуникативного развития как условие здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) / Е.В. Ковылова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010. – № 6. – С. 249 – 256.
31. Колодовская, Е.А. Игровой аспект развития навыков общения у детей с общим недоразвитием речи / Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы: №5 (14) - 2015. - С.38-42.

32. Колтакова, Е.В. Повышение квалификации логопедов в системе непрерывной профессиональной подготовки [Текст] / Е.В.Колтакова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2009.- Вып. 4 (72). - С. 54-57.
33. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : избр. тр. / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. - М. : Аркти, 2005. – 221 с.
34. Леонтьев, А.А Психология общения /Под ред. проф. Л.И. Скворцова. - М.: Academia, 2008. – 249 с.
35. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. - М.: ЛЕНАНД, 2014. - 224 с.
36. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 384 с.
37. Микляева, Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР/ Н.В. Микляева. - М.: Сфера, 2012. — 64 с.
38. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр./ Н. Я Михайленко, Н.А. Короткова - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
39. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики /Пер. с нем. К.Е. Сумнительный. - М.: Карапуз, 2004. - 336 с.
40. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Текст]: автореферат ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Л.Р. Мунирова – М., 1992.- 17 с.
41. Никифорова, Т.И. Развитие культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в игровой форме обучения: дис. кандидат пед. наук, 2008. – 169 с.
42. Новосёлова, С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность. // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. – С. 4-13.

43. Новоторцева, Н.В. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Н.В.Новоторцева, Т.В. Башаева, Н.Н. Васильева, Н.В. Клюева и др. - Ярославль: Холдинг, 2011. – 123 с.
44. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28е изд. перераб. — М.: Оникс, 2012. – 348 с.
45. Павлова, О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова. — М.: МОСУ, 2007. — 97 с.
46. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой, Москва: Экономика, 2007. – 304 с.
47. Панфилова, А. П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А. П. Панфилова. - М.: Академия, 2013. — 368 с.
48. Пецух, О.П. Коммуникативная компетентность личности – современный результат логопедического воздействия / О.П. Пецух // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5(36). – С. 151-154.
49. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. Санкт Петербург: Питер, 2008. - 315 с.
50. Рябкова, И.А. Типология сюжетных игр дошкольника // Вопросы психологии/ И. А Рябкова, Е. О. Смирнова. М. -2011. - № 3. - С. 42-48
51. Сиротюк, А.Л. Как развить коммуникативные способности [Текст] / А.Л. Сиротюк / Дошкольное воспитание. 2007, - № 7.- С. 6-9.
52. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. - М.: Просвещение, 1995. – 190 с.
53. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР, Дефектология, 1996. - №1 – С. 62-67.
54. Соловьева, Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года

жизни: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. - Москва, 1998. - 199 с.

55. Соловьева, Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Л.Г. Соловьева / Дефектология. — 2007. - № 4. - С. 37-45.

56. Стернин, И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: ВГТУ, 2000. С. 4-20.

57. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения и управления / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 416 с.

58. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». —2-е изд., перераб, и доп. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003. — 544 с.

59. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей /под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 2005. - 24 с.

60. Токарь, И.Е. Игры на коррекционных и логопедических занятиях // Логопедия № 1-2, 2003. - 79-89 с.

61. Усачева, Л.Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (сюжетно-ролевая игра) [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Н. Усачева. – М.: МГУ, 1983. – 24 с.

62. Фадина, Г. В. Использование логопедических игр в коррекции речевого развития детей [Текст] / Г. В. Фадина, Н. В. Корогодина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 3 окт. 2015 г.) / Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (6). — С. 135–137.

63. Филичева, Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова / Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. С. 15-19.

64. Холодилова, Е. М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.М. Холодилова, С.В. Зотова // Специальное образование. – 2015. №9. – С. 282-286.
65. Чеботникова, Т. А. Речевое поведение как один из способов актуализации личности [Текст] / Т.А. Чеботникова // Вестник Челябинского государственного университета. - 2011. - № 28 (243). - С. 138-143.
66. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина. - М.: ВЛАДОС, 2009. – 1-9 с.
67. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. - М., 1997. - С.240
68. Эльконин, Д.Б. Психология игры. - М.: Академия, 2004. - 384 с.
69. Якобсон, С.Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада / С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева. - Москва: Дрофа, 2006. - 176 с.
70. Ярошевич, Т.Я. Использование игровых технологий в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи–Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 127 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Конспект подгруппового занятия по развитию коммуникативных умений детей с общим недоразвитием речи в старшей группе по лексической теме «Детский сад»

**Цель:** развить коммуникативные умения.

**Задачи:**

***Коррекционно-образовательные:***

- уточнять и активизировать словарь.

***Коррекционно-развивающие:***

- развивать диалогическую речь;
- развивать учебно-познавательную мотивацию;
- развивать внимание, память, воображение.

***Коррекционно-воспитательные:***

- воспитывать навыки сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, инициативности, ответственности;
- воспитывать самостоятельность ребенка в осуществлении задуманного.

**Оборудование:** оборудование для демонстрации презентации, мяч.

### ХОД ЗАНЯТИЯ

#### 1. Организационный момент.

(Демонстрация презентации «Детский сад»).

*Логопед:* Садик — это второй дом,  
Мы здесь дружно все живём.  
Праздники встречаем,  
Спим, поём, играем, буквы изучаем,  
Очень скоро подрастём  
И все в школу мы пойдём!

- О чем это стихотворение?

*Учащиеся:* О детском саде.

*Логопед:* Правильно, тема нашего занятия «Детский сад».

## 2. Основная часть.

### Игра «Вопрос – ответ»

*Логопед:* Ребята, расскажите, наш детский сад какой?

*Дети:* Наш детский сад (красивый, большой, светлый, яркий, детский).

*Логопед:* Для чего вы ходите в детский сад? Чему вас учат в детском саду?

*Дети:* Играть, заниматься / Вырезать, клеить, рисовать, танцевать, петь, здороваться, прощаться.

*Логопед:* Кто работает в детском саду?

*Дети:* Воспитатели, заведующая, логопед, мед. сестра, повар, прачка, физрук, муз. работник, уборщица, дворник, электрик.

### Сюжетно-ролевая игра «Детский сад»

Логопед предлагает распределить детям роли (Воспитателя, нянечки, музыкального руководителя, логопеда.) В качестве воспитанников выступают куклы, зверюшки.

*Дети:* роль воспитателя- встречает детей, приглашает в группу; роль нянечки - кормит детей-кукол, маленьких детей кормят с ложечки;

Варианты игры: «В детский сад пришла в гости кошка», «Новая девочка».

### Физ.минутка

*Логопед:* Дети, сейчас мы с вами разомнемся.

Дружно встали на разминку

И назад сгибаем спинку.

Раз-два, раз-два, раз-два-три, (*дети наклоняются назад, для страховки упираясь ладонями в поясницу*)

Да не упади, смотри.

Наклоняемся вперед.

Кто до пола достает?

Эту сложную работу

Тоже делаем по счету. (*наклоны вперед*)

Полетели, полетели,

Вперед руками завертели.

А потом наоборот  
Назад помчался самолет. (*вращение прямыми руками вперед и назад*)  
А сейчас давайте вместе  
Будем мы ходить на месте. (*ходьба на месте*)

### **Дидактическая игра «Вежливые слова»**

*Логопед:* Сейчас мы поиграем в игру, которая проводится с мячом в кругу.  
Бросаете друг другу мяч, называя вежливые слова.

*Логопед:* назвать только слова приветствия.

*Дети:* здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами.

*Логопед:* слова благодарности.

*Дети:* спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны.

*Логопед:* слова извинения.

*Дети:* извините, простите, жаль, сожалею.

*Логопед:* слова прощания.

*Дети:* до свидания, до встречи, спокойной ночи.

### **Итог занятия**

*Логопед:* Ребята давайте вспомним тему нашего занятия.

*Дети:* Детский сад

*Логопед:* Что вам понравилось на занятии? Что особенно удалось? Вы молодцы, я благодарю вас за работу.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

Конспект подгруппового занятия по развитию коммуникативных умений детей с общим недоразвитием речи в старшей группе по лексической теме «Овощи»

**Цель:** развить коммуникативные умения.

**Задачи:**

***Коррекционно-образовательные:***

- уточнять и активизировать словарь по лексической теме «Овощи».

***Коррекционно-развивающие:***

- развивать умение использовать ролевую речь;
- развивать социально - игровой опыт детей;
- развивать учебно-познавательную мотивацию;
- развивать внимание, память, воображение.

***Коррекционно-воспитательные:***

- закреплять навыки сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, инициативности, ответственности;
- развивать самооценку.

**Оборудование:** Предметные картинки «Овощи», муляжи овощей, мяч

### ХОД ЗАНЯТИЯ

#### **1. Организационный момент.**

(Демонстрация презентации «Детский сад»).

*Логопед:* Здравствуйте, ребята! По дороге в Детский сад я нашла мешок, в котором лежат необычные предметы, давайте посмотрим!

Логопед показывает муляжи овощей, дети их называют.

*Дети:* Лук, капуста, морковь, картофель, огурец, баклажан, тыква, свёкла, помидор, перец.

*Логопед:* Как можно это назвать одним словом?

*Дети:* Овощи.

## 2. Основная часть

### Дидактическая игра «Овощи»

(Логопед зачитывает предложение, а дети добавляют слова в конце по смыслу)

*Логопед:* Здесь весной было пусто, летом выросла...

*Дети:* капуста

*Логопед:* собираем мы в лукошко очень крупную ...

*Дети:* картошку

*Логопед:* от дождя земля намокла – вылезай, толстушка ...

*Дети:* свёкла

*Логопед:* из земли – за чуб плутовку тянем сочную ...

*Дети:* морковку

*Логопед:* помогает деду внук – собирает с грядок ...

*Дети:* лук.

### Сюжетно-ролевая игра «Магазин»

Дети садятся полукругом перед столом и полочкой с овощами.

*Логопед:* У нас открылся овощной магазин! Посмотрите, сколько в нём продуктов! Вы сможете их купить, но нужно выполнить одно условие: не называть её, а описывать, при этом смотреть на овощ нельзя. По вашему описанию продавец узнает её и продаст вам.

*Ребенок - 1:* - Здравствуйте! Я хочу купить у вас овощ для салата. Он красный, круглый, растёт на грядке.

*Ребёнок – 2:* я думаю это помидор.

*Ребёнок - 1:* - Да, спасибо!

Игра продолжается до тех пор, пока все дети не купят продукты. Роль продавца могут выполнять несколько ребят по очереди.

### Физ.минутка

Мы капусту рубим, рубим! (*дети изображают рубящие движения топор, двигая прямыми ладошками вверх и вниз*)

Мы капусту режем, режем! (*ребром ладошки водим вперед и назад*)

Мы капусту солим, солим! (*собираем пальчики в щепотку и делаем вид, что солим капусту*)

Мы капусту жмем, жмем! (*энергично сжимаем и разжимаем кулачки*)

Мы морковку трем, трем! (*правую ручку сжимаем в кулачок и двигаем её вверх-вниз вдоль прямой ладошки левой руки, изображая терку*)

### **Дидактическая игра с мячом «Назови ласково»**

*Логопед:* Я буду бросать вам мяч и называть овощ, вы будете называть этот овощ ласково и бросать мне мяч обратно.

*Логопед:* Помидор

*Ребёнок:* Помидорчик

*Логопед:* Огурец

*Ребёнок:* Огурчик

*Логопед:* Лук

*Ребёнок:* Лучок

*Логопед:* Свёкла

*Ребёнок:* Свёколка

*Логопед:* Чеснок

*Ребёнок:* Чесночок

*Логопед:* Капуста

*Ребёнок:* Капустка

### **Итог занятия**

*Логопед:* Ребята давайте вспомним тему нашего занятия.

*Дети:* Детский сад

*Логопед:* Что вам понравилось на занятии? Что особенно удалось? Вы молодцы, я благодарю вас за работу.